

Grupos vulnerables desde la óptica de la Educación para la Paz

Eulogio García Vallinas
Universidad de Cádiz (España)

VULNERABILIDAD, IDENTIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIO-EDUCATIVAS

En tiempos de crisis, recortes, reestructuraciones y políticas neoliberales seguidoras y cómplices de los mercados y de la especulación financiera, las dificultades de integración y los riesgos de precarización de la vida de la gente afectan sensiblemente a determinados colectivos, al tiempo que se incrementa también la sensación de inseguridad y vulnerabilidad en todo el cuerpo social. Todos estos cambios nos obligan a definir la *exclusión social* como la dificultad para el desarrollo personal, la inserción socio-comunitaria y el acceso a los sistemas de protección. Es el resultado de un modo de entender, construir y gestionar la sociedad, proceso que se estructura según el doble principio de las relaciones sociales: *de producción*, lugar ocupado en el puesto de trabajo, estatus de empleo, nivel de ingresos...; y *de reproducción*, proveniente de mecanismos institucionales como la escuela, las políticas públicas, los derechos sociales... configurando el entorno inmediato de nuestras vidas. La interdependencia entre los mecanismos de producción y reproducción define las plazas y los procesos de exclusión. Los excluidos son pobres y están expuestos en las relaciones de producción. Están cada vez menos protegidos por los mecanismos de redistribución y transferencia sociales. Aunque hay grados, la mayor parte de las personas siente que su posición no es inmune al cambio o al deterioro. La exclusión hoy se define como un estado que cualquiera puede llegar a sentir o una situación por la que puede llegar a transitar en algún momento de su vida. Constituye un proceso global en torno a una serie de conexiones sociales cuya calidad y el control que pueda ejercerse sobre ellas definirán su profundidad y su naturaleza.

Nuestras conexiones sociales tienen que ver con nuestra *identidad social*, construida en torno al sentido de pertenencia desarrollado hacia determinados grupos e implica reconocer las diferencias respecto a otros grupos; por lo que identificarse como parte de algo representa también la posibilidad o el riesgo de excluir a quienes en algún sentido son diferentes de nosotros. También la identidad, como la exclusión, tiene un carácter dinámico por entenderse como una construcción permanente en contacto con las redes simbólicas compartidas en el seno de las diferentes comunidades de pertenencia. Aceptar el carácter dinámico de la identidad es aceptar la pluralidad en cualquier tipo de comunidad de la que nos ocupemos y, lejos de representar un problema o una barrera, debería ser vista como un principio

socio-educativo sin el cual resulta imposible educar para la ciudadanía en una sociedad democrática; algo que agencias de socialización tan importantes como la familia y la escuela deberían sentirse obligadas a atender. Lejos de ser una plataforma que oriente hacia la exclusión, el reconocimiento de las diferencias, de la diversidad, debería ser la oportunidad de aprender del otro, del diferente. El concepto de *diversidad* frente al de *diferencia*, aporta esta dimensión positiva de reconocimiento y de aceptación de los valores del otro. En este sentido, la acción docente o educativa debería ser auténtica, comprometida con la inclusión y contraria a todo aquello que excluye o limita las posibilidades de desarrollo de unos frente a otros, lo que coincide con el artículo sexto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Es la vida escolar la que debe ser coherente en el ejercicio de la inclusión y el trabajo compartido para que se consolide en las escuelas y en la comunidad. Como sugieren Fullan y Hargreaves (1997), las escuelas son una de nuestras últimas esperanzas para reconstruir un sentido de comunidad.

En educación ha de ser siempre un referente prioritario el análisis de las diferencias o diversidad concurrente en los usuarios de dicho servicio para intervenir con criterios de equidad y de justicia, atendiendo a las necesidades que las personas y colectivos ponen de manifiesto. Este principio que constituye ya un tópico en el ámbito educativo no siempre se cumple, con justificaciones que aluden a motivos estructurales, a condicionantes y determinaciones que suelen ubicarse más allá de las responsabilidades concretas de los agentes encargados de sustanciarlos en las prácticas profesionales e institucionales, desatendiendo la orientación compensadora y redistributiva que la ciudadanía demanda a las Administraciones Públicas para romper el círculo vicioso de la pobreza: pobreza – bajas expectativas – fracaso escolar – pobreza. Por ello es necesario reivindicar una vez más el concepto de *justicia social*; para que la educación, entendida como bien público, distribuya de forma más equitativa los recursos y beneficios que se le suponen para el acceso y permanencia en el mundo del trabajo, para el acceso a bienes y servicios, para las relaciones y conexiones sociales que se requieren para el desarrollo humano en comunidades y contextos inclusivos, para la capacitación y empoderamiento de las personas pertenecientes a clases sociales, colectivos y comunidades menos favorecidas.

A poco que profundicemos en el análisis de los servicios y prácticas educativas, en especial los relacionados con la escolaridad, observaremos que la discriminación no se refiere sólo a no tener acceso, sino a tener un acceso deficitario o de baja calidad. Estamos refiriéndonos a prácticas que plantean claramente cuestiones morales a cerca del sentido y de las consecuencias de las acciones que se llevan a cabo. Hay que desmentir, como sugiere Connell (1997) que las desigualdades educativas sean un problema de minorías desfavorecidas, pues los datos indican que hay otra minoría altamente favorecida y, en medio, gradaciones de ventajas y desventajas; sin embargo los chicos y las chicas pobres padecen los efectos más graves del modelo. Es necesario desmentir también que estos chicos y chicas sean culturalmente diferentes, no existe una cultura de la pobreza; por el contrario, la investigación social revela la semejanza cultural entre grupos más y menos pobres. El fracaso de las reformas educativas en las que se han aplicado soluciones técnicas (“Escuelas Eficaces”, “Pago por Resultados”, etc.) nos revela que no

estamos ante un problema meramente técnico de “quién” y “cuánto” sino, como hemos sugerido, un problema moral y político, de indiferencia hacia la propia naturaleza de la educación, (Wrigley, 2007).

Aunque poderosos intereses sociales se oponen a la reconstrucción de la escuela y del currículo hegemónico en el que se perpetúan esos procesos que privilegian las visiones de los grupos más favorecidos, aspirar a la justicia social en contextos formativos supondría que en el curriculum se hiciera una opción prioritaria por los intereses de los menos favorecidos; como puede ser plantear los temas económicos desde la perspectiva de las personas pobres, los de género desde el punto de vista de las mujeres, los raciales o étnicos y territoriales desde posiciones indigenistas, los de sexo desde planteamientos homosexuales, etc. (Adams, Bell y Griffin, 1997).

Esta *justicia curricular* (Connell, 1997) demanda también la participación activa de todos los estudiantes en el curriculum durante procesos comunes de escolarización, descartándose de ese curriculum común procesos de agrupamiento, selección, clasificación y evaluación competitivas; orientándose, por el contrario, hacia prácticas no jerarquizadas de aprendizaje y de cooperación basadas en ese curriculum común que, por requerir la participación de los estudiantes en la toma de decisiones, y garantizando la de los menos favorecidos, puede considerarse inclusivo y culturalmente diverso, comprometido con la producción histórica de la igualdad (Apple y Beane, 1997).

DIVERSIDAD, HETEROGENEIDAD Y ESCUELA PÚBLICA

Los niños y niñas son diversos y representan desarrollos diferentes y desiguales en relación con los aspectos cognitivos, afectivos y sociales, como consecuencia de las experiencias previas y paralelas a la escuela. El derecho a la diferencia, a la igualdad en la diversidad y a la justicia frente a las desigualdades son los principios que deberían fundamentar la práctica educativa. La escuela pública, en los tramos de enseñanza obligatoria, debe facilitar el que todos los ciudadanos y ciudadanas hagan efectivo su derecho a la educación acogiéndoles y atendiéndoles sin ningún atisbo de discriminación (Gómez Llorente, 2000). La diversidad y heterogeneidad social se hace presente en la escuela pública, convirtiéndose la atención a la diversidad en un reto para los centros, con implicaciones curriculares, organizativas y metodológicas (Gimeno Sacristán, 2000).

En la escuela pública se hacen presentes la diversidad básica o “primaria” de todos los sujetos humanos y la diversidad “llamativa” derivada de las diferencias procedentes del entorno, la clase social, el género, la cultura, la etnia o la que tiene su origen en condiciones individuales. La lógica de la homogeneización en las prácticas educativas reproduce y amplía las desigualdades de partida. Si no se acepta y atiende en las escuelas la diversidad “primaria” y el multiculturalismo interno (la diversidad intracultural), más difícil será acoger, aceptar y atender la diversidad “llamativa” y las culturas externas (Gimeno Sacristán, 1992, 1995 y 1999).

La escuela no puede anular las discriminaciones pero sí paliar sus efectos, constituyéndose en elemento compensador de las desigualdades de

partida y de sus consecuencias (Gimeno Sacristán, 2000 y Pérez Gómez, 1992). Atender a la diversidad no supone dar respuestas educativas a los "otros" mediante añadidos curriculares, más bien se trata de abordar estrategias globales respecto a la estructura curricular y a los aspectos organizativos y metodológicos que pongan en marcha un curriculum democrático y respetuoso con la diversidad y el multiculturalismo (Torres Santomé, 1994, 1996 y 1997).

La diversidad "llamativa" provoca que observemos y profundicemos en la diversidad "primaria" suprimida en la práctica docente, normada y desarrollada mediante la lógica de la homogeneidad. La escuela se ha configurado históricamente, en su filosofía y en los hábitos organizativos y pedagógicos, como un medio de homogeneización y de asimilación de la cultura dominante. El monolitismo y el etnocentrismo cultural de la escuela que conocemos, y la estandarización en la actuación pedagógica y en las pautas organizativas, tienen que ver con los procesos de racionalización y control burocrático de la institución escolar, los cuales impiden la consideración y el respeto a la singularidad y diversidad personal, social, cultural y educativa (Hargreaves, 1996; Pérez Gómez, 1998; García Vallinas, 1998).

La categoría de alumnado más desfavorecido la constituyen personas reales, concretas, individuales, diferentes tanto en sus formas de percibir, codificar, contrastar... como en sus peculiares modos de sentir, expresarse, comunicarse. Sólo partiendo desde su situación real, y no desde los supuestos promedios estadísticos, les proveeremos la ayuda educativa necesaria que les permita entender las causas y efectos de la desigualdad, así como adquirir las competencias necesarias, tanto en el ámbito intelectual como en el actitudinal, para afrontar con realismo, coraje y autonomía su papel de seres humanos en el escenario social en que les toque vivir (López Melero, 1997).

No es difícil constatar que la cultura oficial, de la que la escolar suele ser una síntesis representativa, se caracteriza a menudo por su paternalismo, machismo, etnocentrismo y tecnicismo. Los "otros", término con el que incluimos a las culturas nacionalistas, a las etnias minoritarias, al mundo femenino, a las clases sociales bajas, a las opciones no mayoritarias, etc., representan las voces ausentes y/o deformadas en la mayoría de los currícula que se planifican y desarrollan en los centros y aulas escolares (Torres Santomé, 1994 y 2001). Las escuelas son las principales agencias de construcción de mitos, medias verdades, silencios y ofuscaciones respecto de los grupos subordinados. Se precisa hacer de la escuela un proyecto abierto en el que se respete el multiculturalismo interno y quepan las diversas culturas. En las escuelas deben elaborarse y desarrollarse proyectos culturales en los que estén representados los intereses de todos y se creen espacios de diálogo y de comunicación entre colectivos sociales diversos.

Creemos necesario transcender las limitaciones planteadas por las teorías y prácticas predominantes respecto de la desigualdad y las diferencias sociales. En este sentido, nos parecen tendenciosas e interesadas las explicaciones biológicas y psicológicas (Eisenck y Kamin, 1981; Jensen, 1981; Bloom, 1987), al prescindir de la contribución y configuración que las dinámicas estructural, económica y política guardan respecto de las oportunidades de los diversos grupos minoritarios dentro y fuera de la escuela. Las explicaciones esencialistas son explicaciones lineales y mono-causales de las diferencias

educativas. El determinismo biológico está vigente, en gran parte, en la conciencia de la gente y, más de lo que sería de desear, en el profesorado; se piensa que poco puede hacerse desde la escuela para paliar las diferencias.

En segundo lugar, sorprenden, por su aparente ingenuidad, las esperanzas individuales y posibilistas de las concepciones liberales que, evitando inferir que las características biológicas sean la causa y el fundamento de los grupos en peores condiciones sociales y estableciendo el principio de igualdad de oportunidades, vincularon el fracaso escolar a la privación cultural que padecían los integrantes de dichas minorías. La falta de recursos en el hogar, la cultura a la que pertenecen y las actitudes que exhiben es la razón por la que fracasan en la escuela (Bloom, Davis y Hess, 1965). Otros educadores explicaron los fracasos por las bajas expectativas del profesorado respecto de las minorías en desventaja (Rosenthal y Jacobson, 1980). Los programas liberales, que podemos denominar "progresistas" y "posibilistas", se orientan a que los niños con privaciones culturales, con "deficiencias" socioculturales puedan integrarse y superarlas. Desde esta concepción se entiende que a las deficiencias sociales se suelen añadir, en la mayoría de los casos, los prejuicios sociales y las prácticas discriminatorias en la dinámica escolar, que frenan y limitan las oportunidades de estos grupos dentro de las transacciones académicas y más tarde en el mercado laboral. Se considera que el trato discriminatorio fundamentado en los prejuicios y en la incompreensión, debe ser eliminado por las instituciones educativas mediante el control del Estado, a fin de garantizar la igualdad de oportunidades. Se trata de programas de enseñanza compensatoria y de recuperación. Mediante el lenguaje de lo "posible", lo "práctico", lo "pragmático", se diseñan programas que habrán de desarrollarse en el marco de las reglas de juego y de las estructuras institucionales vigentes, transidas y henchidas por relaciones de competición, de marcado individualismo e insolidaridad.

Así mismo, parecen reduccionistas los postulados estructuralistas sobre la educación que situaban todas las posibilidades de cambio en la economía, negando la influencia de instituciones como la escolar en la que, según esos planteamientos, no se modifican sustancialmente las posiciones de partida de los sujetos, manteniéndose invariables las posiciones de entrada y de salida de la escuela (Bowles y Gintis, 1981). La insatisfacción producida por este tipo de explicaciones provocó la emergencia de los análisis culturales de la escolarización y del curriculum (Apple, 1987 y 1989; Aronowitz y Giroux, 1985), que proponen considerar los procesos ideológicos y culturales, que tienen lugar en la escuela, como relativamente autónomos respecto de las estructuras económicas de la sociedad, tratando de establecer las relaciones entre el saber escolar y las cuestiones de la desigualdad social y la economía política. Sus cuestionamientos básicos son: ¿De quién procede el saber escolar y a qué intereses sirve? ¿Cómo se vincula saber y poder? ¿Mediante qué procesos se conforman y construyen las identidades y representaciones de los diversos grupos? ¿Son los profesores necesariamente simples marionetas? Preocupaciones asumidas y reformuladas por el denominado multiculturalismo teórico (Kincheloe, 1993; Kincheloe y Steinberg, 1999 y 2000), interesado en contextualizar aquello que causa las desigualdades de raza, clase social y género; desvelando las formas variadas que ha asumido el poder, a lo largo de la historia y en la actualidad, para legitimar las categorías y divisiones sociales;

interesado también en desvelar el modo en que el poder moldea la conciencia: mecanismos por los que inserta inscripciones ideológicas en la subjetividad, formas por las que se manipula el deseo, medios por los que se configuran el pensamiento y la conducta...

La educación puede y debe tener un discurso autónomo, mediante el establecimiento de una relación dinámica con las condiciones estructurales e institucionales, sin olvidar, asimismo, la naturaleza controvertida de las relaciones parciales internas a la misma escuela. Apple y Weis (1983), defensores de la teoría paralelista, explicaron cómo funcionan dentro de las instituciones educativas las macro y microdinámicas de la diferencia. Plantearon estos autores una teoría de determinación múltiple, en la que los procesos de enseñanza y aprendizaje, desiguales tanto en su desarrollo como en sus resultados, son la consecuencia inevitable de las interacciones constantes entre las dinámicas de clase social, etnia, cultura y género en relación con las esferas económica, política y cultural. Sin que esto signifique que se pueda considerar de forma homogénea o indiferenciada a los integrantes de cada una de esas categorías que conforman la que denominábamos diversidad “llamativa”, como señala Cameron McCarthy (1994) en su enfoque asincrónico de la raza y la educación. Premisa a tener en cuenta al considerar cómo se percibe y concibe la diversidad “básica” o “primaria”, que individualiza y distingue a cada ser humano de los demás, incluidos los que comparten con él dichas categorías; ayuda a entender las complejas dinámicas en las que se ponen de manifiesto intereses, necesidades y deseos diferentes, asincrónicos o contradictorios, entre personas que comparten una o varias de esas categorías.

Hemos de ser sensibles para percibir y comprender, por un lado, que las diferencias culturales o las desigualdades sociales no suponen únicamente un problema estructural, como se intentaba desde los modelos o teorías de la reproducción, sino que se logra a través de los mensajes, de las explicaciones, del sentido que se da al contenido curricular en los materiales curriculares, sin olvidar, por su gran importancia, la cultura vivida en la escuela por los actores sociales, que surge y se configura en una serie de procesos organizativos y metodológicos desarrollados en el curriculum real.

La cultura escolar desborda lo que llamamos contenidos, abarcando experiencias planificadas y no planificadas. La experiencia vivencial y prolongada del aula está constituida por la presencia y por las ausencias de determinados sistemas de comportamientos y valores, además de los contenidos culturales a asimilar. Stenhouse (1984) hizo notar que una cosa es el curriculum considerado como una intención, un plan o una prescripción que explica lo que deseáramos que sucediese en las escuelas, y otra lo que realmente sucede en ellas. La educación abarca procesos de instrucción, de entrenamiento, de iniciación y de inducción al conocimiento. Estos procesos se substancian en unas condiciones determinadas de aula, donde se establecen intercambios e interacciones, por parte de sujetos reales, como base de la asignación y construcción de significados desde la estructura semántica provisional de cada uno de ellos, integrada por aptitudes, valores, creencias, actitudes y comportamientos.

Se requieren explicaciones contextualizadas que arrojen luz y muestren detalladamente cómo se vinculan, cómo se relacionan las

estructuras sociales (económicas, políticas e ideológicas) y lo que en realidad hacen las personas de carne y hueso, desde la multidimensionalidad, desde su historia y desde su subjetividad. El conflicto multicultural surge en los centros cuando colisionan dos o más culturas, pero no podemos obviar, y menos desde el campo de la educación, el multiculturalismo interno, el hecho de que toda cultura es en sí misma plural y es poseída de forma desigual por cada persona.

Las teorías implícitas de los docentes actúan como marcos interpretativos que dirigen sus actuaciones profesionales, por lo tanto nunca insistiremos suficiente en la necesidad de incorporar la reflexión compartida como estrategia y herramienta que puede ayudar al profesorado a explicitar dichas teorías, cuestionándolas por la vía del contraste intersubjetivo. El contenido de la reflexión de los docentes es sólo el contenido explícito del currículo escolar y la mejor manera de enseñarlo y aprenderlo; sino también, y especialmente en contextos de vulnerabilidad, sobre el contenido implícito de ese currículo que se inserta en la estructura de las interacciones sociales de la vida cotidiana en esos espacios.

En líneas generales, la estructura y la organización básica de la escuela no contribuye a romper con los marcos interpretativos y actuaciones hegemónicas; por el contrario, parecen seguir respondiendo, en determinados ámbitos, a los propósitos iniciales para los que fue creada, la socialización de los individuos en pautas de comportamiento homogéneas, y la selección de los “mejores” a quienes se les reserva el privilegio de la “distinción” elitista vinculada a la “alta cultura” (Bourdieu, 2003); realizando con el resto una función de custodia, al tiempo que se les tiene controlados. El curriculum, como carrera o curso de estudios es contemplado, en dichos ámbitos, como una competición para conseguir ocupar los mejores puestos a la salida del sistema escolar y sus correspondientes en lo que respecta al ingreso en el mercado de trabajo. Bajo el paraguas de la igualdad, que no se compadece de los desiguales, se legitima la injusticia.

PENSAR EN TÉRMINOS DE PAZ EN LA ESCUELA

Considerando los argumentos que venimos desarrollando, pensar en términos de paz en la escuela supone un desafío para el currículo y los profesionales, pues la cultura y la educación para la paz requieren superar las situaciones de violencia que afectan en primera instancia a las personas inmersas en esos procesos y contextos educativos, induciendo la reflexión sobre sus propias vidas y el mundo en el que les ha tocado vivir; capacitándolas para analizar críticamente su situación, las causas y consecuencias que se derivan de ella, así como el papel que pueden desempeñar en ese mundo, desde la reconstrucción constante de su forma de pensar, sentir y actuar. El desafío es empoderar a los estudiantes para que sean protagonistas de sus propias vidas y puedan ejercer una ciudadanía crítica y democrática, para empezar, en las propias situaciones, espacios y tiempos de aprendizaje durante su escolarización.

Aunque la escuela no pueda compensar todas las desigualdades de partida relacionadas con las condiciones de desventaja social, económica, política y cultural del alumnado, debería hacer lo posible por paliar sus efectos

en lugar de permitir que se reproduzcan en su seno las condiciones de desventaja; debería asumir el reto de reducir la *violencia estructural* (Galtung, 1975) que produce en la institución escolar discriminación y atenta contra derechos fundamentales de las personas como es el *derecho a aprender* (UNESCO, 1985); profundizando, ampliando, naturalizando y legitimando las diferencias en lugar de promover estructuras y prácticas compensadoras, de ofrecer oportunidades a quienes tienen menos. La UNESCO enfatiza el valor y la importancia de la educación declarándola un derecho, considerando “el derecho a aprender” (1985) como indispensable para la supervivencia. Si se desea evitar la violencia, es necesario aprender cómo vivir en paz y cómo comprender al otro. Además, se hace hincapié también en el derecho a satisfacer la necesidad humana de producir, así como el derecho a tener una vida saludable y tranquila, pacífica. En otras palabras, “el derecho a aprender” pone el énfasis en el aprendizaje de las personas desfavorecidas, trabajando en tareas fundamentales como la pobreza, los derechos humanos y la paz, reconociendo la construcción social y subjetiva de la historia.

Otro tipo de violencia que padecen los niños y niñas más necesitados en la institución escolar es la *violencia cultural*, de la que la escuela es especialista, la principal agencia de producción de argumentos y legitimaciones que justifican la violencia estructural condiciona fuertemente, si no acaba determinando por completo, las vidas de esos niños y niñas desaventajados. Muchos factores de violencia psicológica como el odio, la agresividad y el resentimiento causado por la violencia no están sólo en la mente de la gente, sino también en las estructuras institucionales y culturales convencionales como la educación, la ley y la religión en las que nos socializamos, del mismo modo que las estructuras políticas y económicas producen explotación, discriminación y alienación (Galtung, 1996).

Realizar la paz en términos de *paz positiva* significa descartar todas las formas de violencia en las estructuras sociales y la realización de la justicia social. En otras palabras, significa un estado de liberación no sólo de la violencia que oprime, explota o mata a los seres humanos; sino también liberación de la autocracia política, de la explotación económica, de la discriminación y alienación social, y de la discriminación racial. Condiciones tales como la vida bajo la pobreza, la enfermedad, la opresión, la explotación y el bajo alfabetismo no son menos importantes que la abolición de la guerra entre los estados del tercer mundo. La paz no es un estado de no-guerra, la paz es ausencia de violencia, injusticia, inequidad y opresión, además de un estado en el que las necesidades humanas fundamentales estén siendo satisfechas y, siguiendo el concepto ampliado de Galtung (1976), también es crear activamente las condiciones de paz para prevenir la violencia. Todo ello, claro está, en el contexto de la interacción humana, de las relaciones sociales, cuya naturaleza además de compleja e incierta es extraordinariamente conflictiva por la diversidad de intereses, valores y perspectivas que entran en juego. Por ello la cultura de paz demanda procedimientos esencialmente dialógicos y participativos que permitan abordar los conflictos de forma no violenta. La participación democrática para dirimir las diferencias y lograr acuerdos y consensos a través del diálogo y la negociación es un principio irrenunciable de la Cultura y la educación de paz.

Con carácter general, a la luz de lo expresado, la educación para la paz es contemplada como actividades que promueven el conocimiento, las destrezas y las actitudes que permitirán a la gente de todas las edades, y a todos los niveles, desarrollar los cambios de comportamiento que pueden prevenir la aparición del conflicto, resolver el conflicto pacíficamente o crear las condiciones sociales para la paz.

Desde el concepto de paz y los propósitos de la educación para la paz se plantea la necesidad de superar la mera transmisión de conocimiento y ampliar el énfasis y la importancia atribuida a la práctica; transformar el currículum para abordarlo desde una perspectiva más holística que, sin abandonar el análisis y la comprensión de las partes, nos ayude a recuperar un sentido más global e integrado del mismo. Para ello se apela a una educación dialógica, que recupere la narrativa y los procedimientos discursivos orientados a la comprensión crítica del mundo vivido por los estudiantes, desde la referencia prioritaria de los más necesitados, que les ayude a atribuirle significado desde el contraste de interpretaciones plurales en un proceso de empoderamiento que les capacite para tomar conciencia de su identidad cívica y tomar sus propias decisiones.

REFERENCIAS

- Adams, M.; Bell, L.A. y Griffin, P. (1997). *Teaching for diversity and social justice*. New York: Routledge.
- Apple, M.A. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós/M.E.C.
- Apple, M.A. (1989). *Maestros y textos*. Madrid: Paidós/M.E.C.
- Apple, M.A. y Weis, L. (eds.) (1983). *Ideology and Practice in Schooling*. Filadelfia: Temple University Press.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aronowitz, S. y Giroux, H. (1985). *Education under Siege: the conservative, liberal and radical debate over schooling*. Massachusetts: Bergin and Garvey.
- Bernstein, B. (1971). "On the classification and framing of education knowledge". En Young, M. (ed.). *Knowledge and Control*. Londres: Collier's Mac Millan, 47-96.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- Bloom, A. (1987). *El cierre de la mente humana*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Bloom, B.; Davis, A. y Hess, R. (1965). *Compensatory education for cultural deprivation*. Nueva York: Holt.
- Bourdieu, P. (2003). *Los estudiantes y la cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- Bowles, S. Y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México: Siglo XXI Editores.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

- Eysenck, J. y Kamin, L. (1986). *La confrontación sobre la inteligencia: ¿herencia-ambiente?* Madrid: Pirámide.
- Fullan, M. y Hargreaves, A (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Morón: Publicaciones MCEP.
- Galtung, J. (1975). *Peace, Research, Education, Action. Essays in Peace Research, I.* Copenhagen: Christian Ejlers.
- Galtung, J. (1976). *Peace, War and Defense. Essays in Peace Research, II.* Copenhagen: Christian Ejlers.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful means.* London: Sage.
- García Vallinas, E. (1996). "Informe de Caso". En Salazar González, J. *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria.* Memoria de investigación. Madrid: CIDE. Vol. II: 84-213.
- García Vallinas, E. (1998). "Como tela de araña. Racionalización del tiempo escolar y colonización del trabajo docente." *Tavira. Revista de Ciencias de la Educación*, 15: 55-64.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). "Curriculum y diversidad cultural" en *Educación y Sociedad*, 11: 127-153.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). "Diversos y también desiguales. Qué hacer en educación". *Kikirikí*, 38:19-25.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas" (I) y (II). *Aula de Innovación Educativa*, 81: 67-72 y 82: 73-78.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social.* Madrid: Morata.
- Gómez Llorente, L. (2000). *Educación pública.* Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Madrid: Morata.
- Jensen, A. (1981). *Straight talk about mental tests.* Nueva York: Free Press.
- Kincheloe, J. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern.* Westport: Bergin and Garvey.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S (Comps.) (2000). *Cultura infantil y multinacionales.* Madrid: Morata.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo.* Barcelona: Octaedro.
- López Melero, M. (1997). "Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor". En VV.AA. *Escuela pública y sociedad neoliberal.* Málaga: Aula Libre, 115-150.
- Morgan, V y Dunn, S. (1988). "Chameleons in the classroom: visible and invisible children in nursery and infant classrooms". *Educational Review*, 40, 1: 3-12.

- Pérez Gómez, A.I. (1992). "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. 17-33.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid: Marova.
- Salazar González, J. (1996); *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria*. Memoria de investigación. Madrid: CIDE.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1996). "Educación antirracista: diversidad y justicia social en las aulas". En Zufiaure, B. *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Barcelona: Icaria. 209-248.
- Torres Santomé, J. (1997). "Sistema escolar y atención a la diversidad: la lucha contra la exclusión". En VV.AA. *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Málaga: Aula Libre. 73-96.
- Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- UNESCO (1985). *Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Informe Final*. París. UNESCO.
- Wringley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza*. Madrid: Morata.

ÍNDICE

Prólogo.....	9
Perspectivas internacionales de Educación Inclusiva.....	12
<i>Humberto J. Rodríguez Hernández (Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano, México)</i>	
El trabajo colaborativo como elemento de innovación para una educación inclusiva de calidad.....	29
<i>José Antonio Torres González (Universidad de Jaén, España)</i>	
Educación inclusiva y logopedia en grupos vulnerables: estrategias de diagnóstico e intervención en las patologías del lenguaje.....	56
<i>Antonio Hernández Fernández y Claudia De Barros Camargo (Universidad de Jaén, España)</i>	
El acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en latinoamérica (El Proyecto ACCEDES).....	70
<i>Joaquín Gairín Sallán (Universidad Autónoma de Barcelona, España)</i>	
Inclusión de estudiantes magrebíes en las universidades españolas. Desarrollo de competencias personales.....	86
<i>Honorio Salmerón Pérez (Universidad de Granada, España)</i>	
Grupos Vulnerables e inclusión social: una visión desde el derecho. La responsabilidad civil de las personas con discapacidad intelectual.....	117
<i>Javier López y García de la Serrana (Asociación Española de Abogados, España)</i>	
Servicios de entrega de educación especial: Inclusión completa o continua de colocaciones alternativas?.....	142
<i>Michael J. Skivington (Sam Houston State University, Texas, USA)</i>	
Caminando hacia la educación inclusiva.....	152
<i>Joan J. Muntaner Guash (Universitat de les Illes Balears, España)</i>	

Educación inclusiva y Familia

Familia y centro educativo: Dos dimensiones de una realidad inclusiva.....	176
<i>Antonio Sánchez Palomino (Universidad de Almería, España)</i>	
Familias y escuelas trabajando en un proyecto común: la inclusión.....	199
<i>Odet Moliner García (Universitat Jaume I, España)</i>	

Familias y Escuela: una relación necesaria para incluir desde la equidad y la justicia social.....	213
<i>Dolores Rodríguez Martínez (Universidad de Almería, España)</i>	

Educación inclusiva y familias inmigrantes: una mirada desde la interculturalidad.....	223
<i>Juan J. Leiva Olivencia (Universidad de Málaga, España)</i>	

Formación del profesorado para la inclusión social y educativa

Actitudes del Educador Especial.....	239
<i>Claudia Berenice Mendoza Ramírez y Leticia Juárez Santos (Universidad Autónoma de Tlaxcala, México)</i>	

La formación del profesorado en una escuela multicultural: propuesta de análisis de sus principales competencias.....	256
<i>Rosa Eva Valle Flórez (Universidad de León, España)</i>	

Los procesos de atención a la diversidad en los centros específicos de educación especial.....	268
<i>Mª Jesús Colmenero Ruiz (Universidad de Jaén, España)</i>	

La investigación en formación del profesorado como tópico esencial para mejorar la inclusión social y educativa.....	284
<i>Manuel Fernández Cruz (Universidad de Granada, España)</i>	

Grupos vulnerables: una visión interdisciplinar

De la vulnerabilidad a la responsabilidad social en las Universidades.....	303
<i>Ana Mª Ortiz Colón (Universidad de Jaén, España)</i>	

Planes de compensación educativa: principios básicos.....	317
<i>José Mª Fernández Batanero (Universidad de Sevilla, España)</i>	

Grupos vulnerables desde la óptica de la Educación para la Paz.....	325
<i>Eulogio García Vallinas (Universidad de Cádiz, España)</i>	

Cuando la diversidad es lo vulnerable. A vueltas con el caso del colectivo gitano.....	336
<i>Jesús María Granados Romero (Universidad de Almería, España)</i>	

Intervención social en grupos vulnerables

Propuestas de intervención socio-educativa para la inclusión del colectivo Maya.....	350
<i>Marie-Noëlle Lázaro y Yaiza Calzadilla García (Universidad de Almería, España)</i>	
Educação inclusiva: a experiência docente em Goiânia – Go.....	359
<i>Kátia Oliveira de Barros (Universidad de Brasília, Brasil)</i>	
La Atención Temprana para niños en contextos de vulnerabilidad: el proyecto Kids Streght.....	365
<i>Pilar Gutiez Cuevas (Universidad Complutense de Madrid, España)</i>	

El papel de la mediación en los grupos vulnerables

Grupos interactivos: Cuando el aula se abre a la comunidad educativa.....	383
<i>Manuel López Rodríguez (Centro del Profesorado de El Ejido, Almería, España)</i>	
El trabajo cooperativo: Caminando en equipo.....	403
<i>Ignacia Berenguel Aguilera (Universidad de Almería, España)</i>	
Intervención educativa en contextos de encierro.....	418
<i>Mónica Ortiz Cobo (Universidad de Granada, España), José Antonio Rondál Melero (Asociación PIDE, España) y Antonio Pérez Bermúdez (Asociación PIDE, España)</i>	

Intervención en salud con grupos vulnerables

La prevención y el estigma en salud mental.....	429
<i>Genoveva Granados Gámez (Universidad de Almería, España)</i>	
Reflexiones sobre el estado actual de la salud de los gitanos en España.....	439
<i>M^a Isabel Gutiérrez Izquierdo (Universidad de Almería, España)</i>	
Educación sanitaria en enfermedades importadas.....	449
<i>José Vázquez (Hospital de Poniente, El Ejido, Almería, España)</i>	

I CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INTERVENCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA
EN GRUPOS VULNERABLES "CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN."
Almería, 2013.
CNAE Editorial. Madrid
ISBN: 978-84-940505-7-2

INTERVENCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA EN GRUPOS VULNERABLES.

“Caminando hacia la Inclusión”

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA.

Luis Ortiz Jiménez
Antonio Luque de la Rosa
Antonio Hernández Fernández
(Coordinadores)

Secretaría Técnica
Victoria Figueredo Canosa